



The relationship among self-esteem, intelligence, and academic achievement

Benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı ilişkisi

Fatih Kaya¹
Üzeyir Oğurlu²

Abstract

Self-esteem begins to develop at early ages and has relationship with various other variables. In this research, the relationship of self-esteem with intelligence and academic achievement was examined. The study group included 127 middle school students at adolescence. The students' scores on the Rosenberg Self-Esteem Scale and the Raven Standard Progressive Matrices Plus Test as well as their general point average (GPA) scores were used. It was found no statistically significant relationship between self-esteem and intelligence. In addition, although there was a statistically significant relationship between intelligence and academic achievement, the relationship between self-esteem and academic achievement was not statistically significant. Besides, self-esteem did not differentiated by students' levels of intelligence. However, students' self-esteem scores differentiated by their levels of achievement. Results of the study provided inferences and some suggestions to educators and parents.

Keywords: Self-esteem; intelligence; academic achievement.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

Özet

Erken gelişim dönemlerinden itibaren oluşmaya başlayan benlik saygısı, farklı değişkenlerle ilişkilidir. Bu araştırmada, benlik saygısı ile zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ergenlik dönemindeki 127 öğrenciyle yapılan bu araştırmada, verilerin toplanması için Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Raven Standart Progresif Matrisler Plus Testi ve öğrencilerin akademik not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, benlik saygısı ve zekâ arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bunun yanında, zekâ ve akademik başarı arasında yüksek bir ilişki bulunmasına rağmen, benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca benlik saygısı, öğrencilerin zekâ düzeylerine göre de farklılaşmamaktadır. Fakat farklı akademik başarıya sahip öğrenci gruplarında benlik saygısının farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar eğitimciler ve ebeveynler için önemli eğitimsel çıkarımlar ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: Benlik saygısı; zekâ; akademik başarı.

¹ Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fatih.kaya@gop.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, uzeyirogurlu@gmail.com

Benlik bir bireyin tüm özelliklerinden oluşur. Benlik, bireyin kişiliğinin temel ögesidir ve farklı kişilik özelliklerine ilişkin anlayışımıza bütüncül bir boyut eklemektedir (Thompson ve Goodman, 2011; Thompson, Winer ve Goodman, 2011). Çok boyutlu bir olgu olan benliğin bazı özellikleri literatürde daha fazla çalışılmıştır. Bunlardan birisi de benlik saygısıdır. Benlik saygısı, benlik değeri veya benlik imajı olarak da literatürde yer almakta olup Harter (2006)'a göre benliğin bütünsel değerlendirici boyutudur. Başka bir ifadeyle, benlik saygısı bireyin kendisi ile ilgili değerlendirmeleridir. Bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve sahip olduğu bütün bu özelliklere ilişkin düşüncesidir. Örneğin, bir çocuğun veya yetişkinin kendini sadece bir insan olarak değil, aynı zamanda iyi bir insan olarak düşünmesi kendisi hakkındaki benlik saygısına işaret etmektedir. Benlik saygısı konusunda çalışmaları ile bilinen Rosenberg (1965)'e göre ise benlik saygısı, bireyin genel olarak kendisine yönelik olumlu ya olumsuz tutumlarıdır. Benlik saygısı bireyin erken gelişim dönemlerinden itibaren diğer insanlarla etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Diğer insanların bireye yönelik olumlu değerlendirmeleri, geribildirimleri, kabulleri ve empatik yaklaşımları bireyin olumlu ve yüksek bir benlik saygısına sahip olmasını sağlamaktadır (Rogers, 1980; Rosenberg, 1990). Bunların yanında, benlik saygısı, çocukların veya genel anlamda bireylerin kendilerine karşı duydukları güveni ve içe ya da dışa dönük olmalarını da belirlemektedir (Yavuzer, 2004). Benlik saygısı, öğrenme ve gelişim üzerinde rol oynayan psikolojik ve psiko-sosyal faktörlerin incelenmesinde önemli bir araçtır. Özellikle ergenlik dönemindeki gençlerin benlik saygıları ile psikolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal alanlardaki farklı gelişimsel özellikleri arasındaki ilişki araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Örneğin, Harter (1999) ABD, İngiltere, İrlanda, Avustralya, Kanada, Almanya, İtalya, Yunanistan, Hollanda ve Japonya'da benlik saygısı ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki üzerine gerçekleştirilen pek çok araştırmayı incelemiştir. Ortak bulgulara dayanarak benlik saygısının fiziksel görünüm ile .64, akademik yetkinlik ile .45, sosyal kabul ile .43, davranışsal durum ile .45 ve atletik yetkinlik ile de .32 korelasyon gösterdiğini belirtmiştir.

Benlik saygısı ile ilişkili olduğu düşünülen ve bu konuda araştırmalar gerçekleştirilen bir başka olgu da zekâdır. Benlik saygısı ve zekâ arasındaki ilişki konusunda literatürde henüz bir fikir birliği bulunmamaktadır. Bazı araştırmacılar bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtirken, bazı araştırmacılar ise herhangi bir olumlu ilişkiye rastlanmadığını bildirmektedir (Hoffman, 1975; Trowbridge, 1974). Winne, Woodlands ve Wong (2001), çocukların benlik algılarını öğrenme güçlüğü yaşayan, normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocuk grupları üzerinde karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların benlik algılarının, öğrenme güçlüğü yaşayan akranlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Simon ve Simon (1975), beşinci sınıfa devam eden 87 öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada benlik saygısı ile zekâ arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu

bulmuşlardır. Ketchman ve Snyder (1977) ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflara devam eden 148 öğrenciyle yaptıkları çalışmada yüksek zekâ puanına sahip çocukların yüksek benlik saygısına sahip olduklarını rapor etmişlerdir.

Chapman, Silva ve Williams (1984), 9 yaşındaki 800 öğrenciye Wechsler Çocuklar için Zekâ Testi (WISC-R) ve Öğrenci Yetenek Algı Ölçeği uygulamışlardır. Araştırma sonucunda zeka testinden alınan puanlar ile yetenek algı testinden alınan puanlar arasındaki korelasyon zayıf bulunmuştur ($r = 0.12-0.27$). Bu sonuç, akademik öz-benlik ile zekâ arasındaki ilişkinin düşük olduğunu göstermektedir. Hoge, Smit ve Hanson (1990), altıncı ve yedinci sınıfa devam eden 322 öğrenciyle yaptıkları boylamsal çalışmada zekâ puanı ile akademik benlik algısı arasında ilişki olduğunu fakat zekâ puanının genel benlik algısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Milgram ve Milgram (1976), 159 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları çalışmada zekâ ve benlik algısı arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu bulmuşlardır. Neufeld ve Cozac (1980), 19'u normal zekâ düzeyinde ve 19'u üstün zekâyâ sahip 38 yedinci sınıf erkek öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmalarında, iki grup arasında benlik algısı bakımından herhangi bir farklılığa rastlamamışlardır. Leonardson (1986), 165 lise öğrencisine birçok zekâ ve yetenek testi uygulamış (WISC-R, Stanford-Binet, Peabody Resim Kelime Testi ve Otis-Lennon Zihinsel Yetenek Testi) ve bu testlerin benlik algısı (Piers-Harris Öz-Kavram Ölçeği) üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını bulmuştur.

Chapman, Lambourne ve Silva (1990) 7-11 yaş arasındaki 435 öğrenciyle akademik benlik algısı ile zekâ arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar zekâ puanı ve öz-benlik arasında ilişkinin düşük olduğunu ve akademik başarının, zekâyâ göre öz-benliği daha fazla yordama gücünün olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, zekâ puanının akademik benlik algısına doğrudan anlamlı bir etkisinin olmadığını fakat akademik başarı üzerinden dolaylı etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişki pek çok araştırmacı tarafından çalışılmıştır. Araştırmalarda kullanılan yöntemler, teknikler ve ölçme araçları farklılık gösterse de, zekâ ile akademik başarı arasında yüksek derecede ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur (Jensen, 1998). Ayrıca, zekânın yordama gücünü incelemede akademik başarı en çok tercih edilen bağımlı değişkenlerden birisi olmuştur (Deary, Strand, Smith ve Fernandes, 2007). Çünkü genel bilişsel yetenekler ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Gustafsson ve Undheim, 1996; Neisser ve diğerleri, 1996). Zekanın akademik başarı ile ilişkisi konusunda bir fikir birliği sağlanmış olmasına rağmen, bu ilişkinin büyüklüğü konusunda orta ile yüksek derece arasında değişen farklı korelasyon katsayıları rapor edilmiştir (Fischer ve diğerleri, 1996; Herrnstein ve Murray, 1994). Jenck (1979), bu konuda yapılmış sekiz farklı araştırmayı incelemiş ve zeka ile akademik başarı arasındaki ilişkinin .40 ile .63 arasında değiştiğini belirtmiştir. Daha güncel bir araştırmada Macintosh (1998) bu ilişkinin .4 ile .7 arasında değiştiğini rapor etmiştir. Benzer

sonuçlar pek çok araştırma tarafından da tekrarlanmıştır (örn., Gottfredson, 2005; Gustafsson ve Undheim, 1996).

Benlik saygısı ile akademik başarı arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar ise orta düzeyde bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır (Santrock, 2012). Elde edilen orta düzey ilişki, yüksek benlik saygısının iyi bir okul başarısını sağladığını göstermemektedir (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003). Benlik saygısını yükseltmeye yönelik çabalar, akademik başarıda her zaman bir gelişmeyi sonuç vermemektedir (Davies ve Brember, 1999). Yüksek benlik saygısına sahip bireyler daha fazla inisiyatif alıyor olsalar da, bu sosyal ve anti-sosyal davranışlar gibi olumlu ve olumsuz sonuçları doğurabilmektedir (Baumeister ve diğerleri, 2003).

Bireylerin, özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde, olumlu ve yüksek benlik saygısına sahip olmaları sadece akademik başarıları açısından değil diğer farklı alanlardaki gelişimleri ve öğrenme çıktıları için de kritik öneme sahiptir. Düşük benlik saygısı depresyon, anoreksiya nervroza, suça yönelik davranışlar, uyum problemleri ve hatta intihar ile ilişkilidir (Kuhlberg, Pena ve Zayas, 2010). Bu nedenle, benlik saygısının ilişkili olduğu ve gelişiminde rol oynayan faktörlerin bilinmesi, bireyin farklı alanlarda daha sağlıklı gelişim göstermesine, kendi ve ilişkide olduğu diğerleri ile uyumlu ve barışık olmasına, öğretim faaliyetlerinden potansiyeli ölçüsünde en üst düzeyde yararlanabilmesine ve bireye yönelik öğretim teknik ve stratejilerin geliştirilebilmesine katkı sağlayacaktır. Türkiye’de benlik saygısı ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırma ile eğitimcilerin ve ailelerin, çocukların benlik saygıları ile zekâ düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki konusunda farkındalık kazanıp, bu üç yapının gelişimini desteklemeleri için dikkatlerini çekmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada 6. ve 7. sınıflara devam eden öğrencilerin benlik saygıları, zekâ düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenecektir. İlişki bulunması durumunda zekâ ve akademik başarının benlik algısını anlamlı derecede yordayıp yordamadığına bakılacaktır. Ayrıca öğrencilerin benlik saygılarının, zekâ düzeyleri ve akademik başarılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama deseni, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisi hakkında ipuçları elde etmek amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu çalışmada 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile zekâ puanları ve akademik başarı puanları arasındaki ilişkiye bakılacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, iki farklı okuldaki 6. ve 7. sınıfa devam eden 127 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 51 (%39,5)'i kız ve 78 (%60,5)'i erkektir. Sınıf düzeyi bakımından ise, 89 (%69) öğrenci 6. sınıfa devam ederken, 40 (%31) öğrenci 7. sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplam Aracı

Bu araştırmada öğrencilerin benlik saygılarını değerlendirmek için Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri, zekâ düzeylerini belirlemek için Raven Standart Progresif Matrisler Plus (RSPM Plus) testi ve akademik başarılarını değerlendirmek için de okul genel not ortalamaları kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik yılsonu not ortalamaları okul idaresinden talep edilmiş ve okul idaresi e-okul sistemindeki not ortalamalarını araştırmacılara vermiştir.

Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri: Benlik saygısını değerlendirmek için kullanılan bu envanter, 1963 yılında Morris Rosenberg tarafından geliştirilmiştir. Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri'nin Türk kültürüne uyarlama çalışması Çuhadaroglu (1986) tarafından yapılmıştır. Bu uyarlama çalışmasında geçerlilik katsayısı $r = .71$ olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik yöntemi kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise $r = .75$ olarak saptanmıştır. Bu envanter, 11 alt ölçeği kapsamaktadır. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri'nin ilk 10 maddesini kapsayan “benlik saygısı” alt ölçeği kullanılmıştır. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nden alınan yüksek puan düşük benlik saygısını göstermektedir. Bu ölçekteki sorulara verilen yanıtlar 0-6 aralığında puan değerleri almaktadır. Puanların yorumlanmasında; 0-1 puan alanların “yüksek”; 2-4 puan alanların “orta”, 5-6 puan alanların ise “düşük” benlik saygısına sahip oldukları kabul edilir (Çuhadaroglu, 1986). Bu araştırmada testin güvenilirlik katsayısı $r = .80$ olarak bulunmuştur.

Raven Standart Progresif Matrisler Plus Testi: Raven Standart Progresif Matrisleri Plus Testi, Raven Standart Progresif Matrisleri Testinin (RSPM) güncellenmiş halidir (Raven, Raven & Court, 2004). Raven Standart Progresif Matrisleri testinin analitik zekâyı ölçmek için uygun bir ölçme aracı olduğu çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Burke, 1985; Carpenter, Just ve Shell, 1990). Testte ölçülen özellikler sözel olmayan analitik akıl yürütme, problem çözme, muhakeme, doğru ve düzenli düşünme, soyutlama, irdeleme ve zihinsel beceri hızıdır.

Toplam 5 setten oluşan test, toplam 60 soru içermektedir. 6 veya 8 şıktan oluşan şekiller arasındaki örüntüye göre en uygun olanı seçmeyi gerektiren test, grup olarak uygulanabilen bir kâğıt-kalem testidir. Testte bir bireyin üstün yetenekli kabul edilebilmesi için ait olduğu norm grubunda %5'lik üst dilime girmesi gerekmektedir (Raven, Raven & Court, 2004). Kaplan (2008) tarafından RSPM Plus testinin 12-13 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve ön norm

çalışması yapılmıştır. Kaplan (2008)'ın araştırmasında Cronbach alfa katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ayrıca aynı çalışmada RSPM Plus Testi ile Cattell Zekâ testi arasındaki ilişki incelenmiş ve iki testten elde edilen puanlar arasında tüm çalışma grubu için anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach alfa katsayısı .80 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin benlik saygıları ile zekâ puanları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, bu üç sürekli değişken arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca benlik saygısı değişkeninin öğrencilerin zekâ düzeylerine ve akademik başarı kategorilerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Kruskal-Wallis analizleri kullanılmıştır. Nonparametrik analizin tercih edilme sebebi karşılaştırılan grup sayılarının küçük olmasıdır.

Bulgular

Benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada elde edilen sonuçlar bu bölümde sunulmuştur. Yapılan analizlerde öncelikle RSPM Plus testinden ve Rosenberg Benlik Saygısı envanterinden elde edilen puanlar ve akademik başarı puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Ayrıca benlik saygısı puanlarının, akademik başarıya ve zekâ puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. İlk olarak bu üç değişkenin açıklayıcı istatistikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1'e göre öğrencilerin zekâ puanı ortalaması 34.20 ± 6.12 olarak bulunmuştur. Rosenberg benlik saygısı puan ortalamasının ise 1.30 ± 0.80 olduğu görülmektedir. Bu testten alınan yüksek puan, düşük benlik saygısı olarak değerlendirilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı durumlarını ölçmek için kullanılan akademik notlarının ortalaması ise 82.61 ± 9.07 'dir.

Tablo 1. RSPM Plus Testi, Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri ve Akademik Başarı Puanlarının Açıklayıcı İstatistik Tablosu

Değişkenler	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss	Alınabilecek max. puan
RSPM Plus	127	21	50	34.20	6.12	60
Rosenborg	127	0	4	1.30	0.80	6
Akademik Başarı	127	57.8	97.25	82.61	9.07	100

RSPM Plus testi, akademik başarı ve Rosenberg Benlik Saygısı envanteri puanları arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. RPM Plus Testi, Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri ve Başarı Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	RSPM Plus	Rosenborg	Akademik Başarı
RSPM Plus	1		
Rosenborg	.039	1	
Akademik Başarı	.355**	.118	1
Ortalama	34.20	1.30	82.61
SS	6.12	.80	9.07

N = 127 ** $p < .01$.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, zekâ testi, benlik saygısı puanları ve akademik not ortalaması arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda zekâ puan ile akademik başarı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r = .355$; $p < .01$). Fakat Rosenberg benlik saygısı puanlarının ne zekâ testi puanları ile ($r = .039$; $p > .05$) ne de akademik başarı puanları ile ($r = .118$; $p > .05$) aralarında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Benlik saygısı ile diğer iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamasından dolayı regresyon analizine gerek kalmamıştır.

Ayrıca, öğrenciler RSPM Plus testinden aldıkları puanlar temel alınarak zekâ düzeylerine göre farklı gruplara ayrılmıştır. Zekâ düzeylerine göre grupların belirlenmesinde Raven, Raven ve Court (2004)’un belirttiği standartlar kullanılmıştır. Bu standartlara göre, RSPM Plus testi ham puanlarının yüzdelik değer karşılığı %95 ve üzeri olan öğrenciler üstün zihin düzeyinde, %75-%95 arasında olanlar ortalama üstü zihin düzeyinde, %50-%25 arası olanlar ortalama zihin düzeyinde, %25-%5 arası olanlar ortalama altı zihin düzeyinde ve %5 ve altı olanlar ise zihinsel engelli düzeyinde olarak sınıflandırılmaktadır. Öğrencilerin RSPM Plus testinden aldıkları puanların Kaplan (2008) tarafından oluşturulan standart puan ve yüzdelik dilim tablosuna göre yüzdelik dilimleri belirlenmiş ve yukarıdaki gruplamaya göre öğrencilerin zekâ düzeyleri saptanmıştır. Benlik saygısı puanlarında, bu zekâ düzeyi gruplarına göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla grupların küçük olmasından dolayı Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Rosenberg Benlik Saygısı Puanlarının Zekâ Düzeyi Gruplarına Göre Farklılığını Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Zihin Düzeyleri	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Üstün	22	62.95			
Ortalama Üstü	67	64.97	3	2.58	.46
Ortalama	32	66.95			
Ortalama Altı	6	41.25			

Tablo 3’te görüldüğü üzere, Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği sıralamalar ortalamalarının zekâ düzeyi grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan Kruskal Wallis sonucunda, zekâ düzeyi grupları arasında sıralama ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 2.58, p > .05$).

Türkiye’de öğrencilerin akademik başarıları değerlendirilirken dört ayrı kategori, başarısızlıkları değerlendirilirken ise tek kategori kullanılmaktadır. Buna göre, 85-100 puan arası 5 (Pekiyi), 70-84 puan arası 4 (İyi), 55-69 puan arası 3 (Orta); 45-54 puan arası 2 (Geçer) ve 0-44 arası ise 1 (Başarısız) olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmada kullanılan öğrencilerin akademik başarı puanları yukarıda belirtilen ölçütlere göre gruplandırılmış ve Rosenborg Benlik Saygısı puanlarının akademik başarı gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis yöntemiyle incelenmiştir.

Tablo 4. Rosenborg Benlik Saygısı Puanlarının Akademik Başarı Gruplarına Göre Farkını Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Başarı Grupları	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Orta	10	81.00				Orta-Pekiyi
İyi	50	51.92	2	9.66	.008	İyi-Pekiyi
Pekiyi	67	70.48				

Tablo 4’e göre, araştırma grubundaki öğrencilerin akademik başarıları puanları orta, iyi ve pekiyi olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Geçer ve başarısız gruplarına denk gelen öğrenci başarı puanı olmamıştır. Benlik saygısı puanları bakımından, bu üç başarı grubu arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, benlik saygısı puan ortalamaları bakımından başarı grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($\chi^2 = 9.66, p < .05$). Test sonucu etki büyüklüğü $\eta^2 = 0.07$ olarak hesaplanmıştır. Gruplar arası farklılığın geniş etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir (Green ve Salkind, 2005). Kruskal-Wallis testi ayrıca çoklu karşılaştırma seçeneği içermediğinden dolayı tüm grupların olası ikilileri Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve gruplar arası farkın orta ile pekiyi grupları ve iyi ile pekiyi grupları arasında olduğu belirlenmiştir.

Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunda yer alan 6. ve 7. sınıf öğrencilerin zekâ düzeyleri ve benlik saygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerin benlik saygısı puanlarının, zekâ düzeylerine göre de istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar alandaki bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Hoge, Smit ve Hanson (1990), 6. ve 7. sınıfa devam eden 322 öğrenci ile gerçekleştirdikleri boylamsal bir çalışmada, zekâ düzeyinin genel benlik algısı

üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Benzer bir sonucu Neufeld ve Cozac (1980) da elde etmiştir. 19 normal zekâ düzeyinde ve 19 üstün zekâ düzeyinde olmak üzere 7. sınıfa devam eden toplam 38 erkek öğrenci ile yaptıkları bir çalışmada, bu iki grup arasında benlik algısı düzeyleri bakımından herhangi bir farklılık bulunmadığını rapor etmişlerdir. Leonardson (1986) ise, 165 lise öğrencisine birçok zihinsel test uygulamış ve bu testlerdeki performansın benlik algısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını bulmuştur.

Zekâ ile benlik arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmamasının çeşitli nedenleri olabilir. Bunlardan birisi, öğrencilerin içinde bulunduğu gelişimsel dönem olabilir. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler ergenliğe yeni adım atmış bireylerden oluşmaktadır. Inhelter ve Piaget (1958)'e göre, ergenlik öncesi dönemdeki çocukların öz benlikleri sığ ve farklılaşmamış olabilir. Dolayısıyla, çalışma grubunda yer alan öğrenciler henüz benlik saygılarını belirleme döneminde olan bireyler olarak değerlendirilebilir. Bu durum da zekâ ve benlik arasındaki ilişkiyi dolaylı olarak etkilemiş olabilir.

Rosenberg (1965) ve Harter (1999)'in de belirttiği gibi, bireylerin benlik saygıları birçok faktörden etkilenebilir. Aileler, ebeveynler, öğretmenler, iş arkadaşları, yakın sınıf arkadaşları ve çevre, benlik saygısını sürekli olarak etkilemektedir (Grafford, 2004). Zekâ, mizaç, görünüş ve beden yapısı, benlik saygısını yaratan niteliklerdir; yaşam deneyimleri, kültür, toplum, aile ve çevresel faktörler de bu materyali oluşturmaktadır (Chrzanowski, 1980; akt, Çuhadaroglu, 1986, Harter, 1999). Örnek olarak verilen bu araştırmalarda da ifade edildiği gibi benlik saygısını etkileyen pek çok faktörün varlığı zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi etkilemiş olabilir. Ayrıca benlik saygısı kişinin kendi ile ilgili değerlendirmelerinden oluştuğu için daha çok sübjektif değerlendirmelerden oluşur ve dolayısıyla kişinin kendisine bakışına göre değişiklik gösterebilir.

Öğrencilerin benlik saygıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve bu iki değişken arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin benlik saygısı puanlarının, akademik başarı düzeyleri temel alınarak oluşturulan gruplar arasında nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Başarı grupları arasında istatikselsel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. “Pekiyi” başarı grubunda yer alan öğrencilerin benlik saygısı puanları, “orta” başarı grubunda yer alan öğrencilerinkinden daha yüksek ama “iyi” başarı grubunda yer alan öğrencilerinkinden daha düşüktür. Bu konuda yapılan araştırmaları sonuçları farklılık arz etmektedir. Akademik başarı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi gösteren birçok araştırma olmasının yanında tersi sonuçları ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Wilson ve Fasko (1992)'nin yaptıkları araştırmada, öğrencilerin benlik saygısı puanları ile başarı testi sonuçları arasında anlamlı düzeyde bir korelasyon görülmemiştir. Eggen ve Kauchak, (1997)'a göre, yapılan araştırmalarda akademik başarı ile genel benlik algısı arasında pozitif yönde fakat zayıf bir ilişkinin

olduğu görülmektedir. Öner (1982), öğrencilerin benlik saygıları ile okul başarıları arasında ilişki olmadığını savunmuştur. Hart (1985) yapmış olduğu çalışmada okul başarısı ve benlik saygısı arasında anlamlı ilişki bulmamıştır. Plucker ve Stocking (2001), akademik başarı ve benlik kavramı arasındaki ilişkinin açık olmadığını vurgulamıştır. Akboy (1998) ise, başarısız çocukların başarı arzusunu yitirmeyip, olumlu benlik algısı geliştirdiklerini belirtmiştir. Baumeister ve diğerleri (2003)'ne göre ise, benlik saygısının yüksek olması bireyleri daha fazla inisiyatif alma konusunda cesaretlendirse de, inisiyatif alan bireylerin bunu her zaman olumlu sosyal davranışlara dönüştürecekleri düşünülmemelidir; tam aksine olumsuz davranışları da ortaya çıkabilmektedir. Sonuç olarak bu araştırmanın benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik bulguları, pek çok araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Williams ve Montgomery (1995)'e göre, akademik başarı ve benlik kavramı arasındaki ilişkinin doğası karmaşık ve daha fazla araştırmayı gerektirmektedir.

Literatürdeki araştırmalar ile uyumlu olarak bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin zekâ ve akademik başarı düzeyleri ne olursa olsun benlik saygısı yüksek veya düşük düzeyde olabilmektedir. Bu durumu eğitimcilerin gözden kaçırmaması gerekmektedir. Zekâ ve başarı bakımından düzeyi yüksek çocuklarla ilgili önyargılardan kaçınılması ve her çocuğun sağlıklı benlik saygısı geliştirmesi için çalışmalara yapılması gerekmektedir. Bu araştırma, çok farkı değişkenlerden etkilenen benlik saygısı ile zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Zekâ ve akademik başarıya ek olarak başka değişkenler de eklenerek bu değişkenlerin benlik saygısı ile ilişkileri araştırılabilir. Ayrıca daha geniş çalışma grupları ve farklı yaş gruplarıyla yapılacak benzer araştırmalar da benlik saygısının daha ayrıntılı anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Akboy, R. (1998). *Fen lisesi ve genel lise öğrencilerinin benlik kavramı: Denetim odağı ve sürekli kaygı açısından karşılaştırılması*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı (ss: 189-197). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Konya.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Burke, H. R. (1985). Raven's progressive matrices (1930): More on norms, reliability and validity. *Journal of Clinical Psychology*, 41, 231-235.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carpenter, P., Just, M. A., & Shell, P. (1990) What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven's Progressive Matrices Test. *Psychological Review*, 97, 404-431.
- Chapman, J. W., Lambourne, R., & Silva, P. A. (1990). Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.

- Chapman, J. W., Silva, P. A., & Williams, S. M. (1984). Academic self-concept: Some developmental and emotional correlates in nine-year-old children, *British Journal of Educational Psychology*, 54, 284-292.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Davies, J., & Broember, I. (1999). Reading and mathematics attainments and self-esteem in years 2 and 6-an eight-year cross sectional study. *Educational Studies*, 25, 145-157.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21. doi:10.1016/j.intell.2006.02.001
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1997). *Educational psychology windows on classrooms* (3rd ed.), New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Fischer, C. S., Hout, M., Jankowski, M. S., Lucas, S. R., Swidler, A., & Voss, K. (1996). *Inequality by design: Cracking the bell curve myth*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gottfredson, L. S. (2005). Implications of cognitive differences for schooling within diverse societies. In C. L. Frisby & C. R. Reynolds (Eds.), *Comprehensive handbook of multicultural school psychology*. (pp. 517-554). New York, NY: Wiley.
- Grafford, D. (2004). *The correlation between extracurricular activities, G.P.A., and self-esteem*. Retrieved from <http://clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts/4.asp>.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). New Jersey: Pearson.
- Gustafsson, J. E., & Undheim, J. O. (1996). Individual differences in cognitive functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 186-242). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Hart, J. G. (1985). LAWSEQ: Its relation to other measures of self-esteem and academic ability. Research notes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 167-169.
- Harter, S. (1999). *The construction of self*. New York: Guilford.
- Harter, S. (2006). The development of self-representation in childhood and adolescence. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). New York: Wiley.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York, NY: Free Press.
- Hoffman, D. A. (1975). *Cognitive style and intelligence: Their relationship to leadership and self-concept*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University,
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students, *Journal of Educational Psychology*, 28, 117-127.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Jencks, C., Bartlett, S., Corcoran, M., Crouse, J., Eaglesfield, D., Jackson, G., ... Williams, J. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York, NY: Basic Books.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger.
- Kaplan, A. (2008). *Raven'in matrisler plus testinin 12-13 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ketchman, R., & Snyder, R.T. (1977). Self-attitudes of the intellectually and socially advantaged student: Normative study of the Piers-Harris children's self-concept scale, *Psychological Reports*, 40, 111-116.
- Kuhlberg, J. A., Pena, J. B., & Zayas, L. H. (2010). Familism, parent-adolescent conflict, self-esteem, internalizing behaviors and suicide attempts among adolescent Latinas. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 425-440.
- Leonardson, G. R. (1986). The relationship between self-concept and selected academic and personal factors. *Adolescence*, 21(82), 467-474.

- Mackintosh, N. J. (1998). *IQ and human intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
- Milgram, R. M., & Milgram, N. A. (1976). Self-concept as a function of intelligence and creativity in gifted Israeli children. *Psychology in the Schools*, 13, 91-96.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Jr., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S., Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101. doi:10.1037//0003-066X.51.2.77
- Neufeld, J. S., & Cozac, E. (1980). A study of the self-concept of intellectually superior children, *Alberta Journal of Educational Research*, 26, 149-158.
- Öner U. (1982). *Benlik kavramı ile mesleki benlik kavramı arasındaki farkın akademik başarı ile ilişkisi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67 (4), 535-548.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (2004). *Standard progressive matrices manual*. (Updated in 2004). Oxford: OPP
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1990). The self-concept: Social product and social force. In M. Rosenberg & R. H. Turner (Eds.), *Social psychology: Sociological perspectives* (pp. 593-624). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Santrock, J. W. (2012). *Adolescence*. (14th Ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Simon, W. E., & Simon, M. G. (1975). Self-esteem, intelligence and standardized academic achievement. *Psychology in the Schools*, 12, 97-99.
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2011). The architecture of social developmental science: Theoretical and historical perspectives. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development*. New York: Guilford.
- Thompson, R. A., Winer A. C., & Goodwin, R. (2011). The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. In M. Bornstein, M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (6th ed.). New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Trowbridge, N. (1974) Self concept and IQ in elementary school children. *California Journal of Educational Research*, 25(1), 37-49.
- Williams, J. E., & Montgomery, D. (1995). Using frame of reference theory to understand the self-concept of academically able students. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 400-409.
- Wilson, J., & Fasko, D. (1992). Self Esteem, achievement, and career choices of rural student. *Journal of Humanistic Education and Development*, 30, 131-138.
- Winne, P. H., Woodlands, J. M., & Wong, B. Y. L. (2001). Comparability of self-concept among learning disabled, normal and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15(8), 470-475.
- Yavuzer, H. (2004). *Çocuk psikolojisi* (26. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Extended English Abstract

Self is a total representation of one's identity or subject of experience. Self is the basic element of an individual's identity and contributes to understanding of different identities (Thompson & Goodman, 2011; Thompson, Winer, & Goodman, 2011). A comprehensive body of research on self has focused on its different dimensions. One of the dimensions is self-esteem, which also called as self-value or self-image. Self-esteem is a holistic evaluation of the self (Harter, 2006).

Self-esteem is a crucial variable in explaining psychological and psycho-social factors playing roles on learning and development, especially at adolescence. There may be many variables having relationship with self and specifically self-esteem. The relationship of self-esteem with

intelligence is one of them. There is no consensus yet on the relationship between these two constructs. Some argued a relationship between them while some others argued no relationship (Hoffman, 1975; Trowbridge, 1974).

The relationship between intelligence and academic achievement has also been studied by many researchers. The research indicated that there is a statistically significant high correlation between intelligence and academic achievement (Jensen, 1998). In addition, academic achievement is the most preferred variable to test the predictive power of intelligence (Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007).

The research on the relationship between academic achievement and self-esteem reported a moderate correlation (Santrock, 2012). This correlation indicated that high self-esteem does not always provide high school success (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003).

Having positive high self-esteem is important for individuals, especially adolescents, not only for academic achievement but also for various development areas and learning outputs. On the other hand, low self-esteem may results in depression, anorexia nervosa, behaviors to commit crime, adjustment problems, and even suicide (Kuhlberg, Pena, & Zayas, 2010).

A deeper understating of self-esteem with its relationship with other variables may contribute individuals to have healthier development in various areas, be in peace with oneself and others, benefit from education according to their potential, and provide and accommodate educational opportunities according to individual needs. Although there are several studies on self-esteem in the relationship with other variables in Turkey, there is still need for further research on the relationship of self-esteem with intelligence and academic achievement. In this regard, the aim of this study was to examine the relationship of self-esteem with intelligence and academic achievement.

Method

Araştırma Modeli

This study was a correlational study, which examined the relationship between self-esteem, intelligence, and academic achievement. Correlational studies are preferred to examine the relationship between at least two variables and have clues about cause-effect relationship between variables (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013).

Participants

The study included 127 students attending two different schools. 51 (39.5%) students were female and 78 (60.5%) students were male; 89 (69%) students were attending 6th grade and 40 (31%) students were attending 7th grade.

Instruments

Rosenberg Self-Esteem Scale and Raven Standard Progressive Matrices Plus (RSPM Plus) were used to collect data about students' level of self-esteem and intelligence. Besides, students' general point average (GPA) scores were used as indicators of their academic achievement.

Data Analysis

Pearson product-moment correlation coefficients were calculated to investigate the relationship of self-esteem with intelligence and academic achievement. In addition, Kruskal-Wallis analyses were conducted to examine how self-esteem scores differentiate across different levels of intelligence and academic achievement.

Results

Descriptive statistics about the variables, self-esteem, intelligence, and academic achievement are indicated in Table 1.

Tablo 1. Descriptive Statistics on RSPM Plus, Rosenberg Self-Esteem Scale, and Academic Achievement Scores

Variables	N	Min.	Max.	\bar{x}	ss	max. scores
RSPM Plus	127	21	50	34.20	6.12	60
Rosenborg	127	0	4	1.30	0.80	6
Academic Achievement	127	57.8	97.25	82.61	9.07	100

As shown in Table 2, there was a statistically significant relationship between intelligence and academic achievement ($r = .355$, $p < .01$); however, the relationship of self-esteem with both intelligence ($r = .039$, $p > .05$) and academic achievement ($r = .118$, $p > .05$) was not statistically significant.

Tablo 2. The Correlation among the RSPM Plus, Rosenberg Self-Esteem, and Academic Achievement

Variables	RSPM Plus	Rosenborg	Academic Achievement
RSPM Plus	1		
Rosenborg	.039	1	
Academic Achievement	.355**	.118	1
Mean	34,20	1.30	82.61
SS	6,12	.80	9,07

N = 127 ** $p < .01$.

A Kruskal-Wallis analysis was conducted to examine the differentiation of self-esteem scores across different intelligence levels. As indicated in Table 3, the analysis resulted no statistically significant differences between groups ($\chi^2 = 2.58$, $p > .05$).

Tablo 3. Kruskal-Wallis Analysis on the Rosenberg Self-Esteem Scores across Levels of Intelligence

Gruplar	N	Mean Orders	Sd	χ^2	p
High	22	62.95			
Above Average	67	64.97	3	2.58	.46
Average	32	66.95			
Below Average	6	41.25			

Students' were grouped into five categories (very good, good, average, pass, and fail) according to their academic achievement scores. A Kruskal-Wallis analysis was conducted to investigate the difference among these five achievement groups in terms of their self-esteem. Table 4 pointed out that there were statistically significant differences between groups $\chi^2 = 9.66$, $p < .05$. The differences were between the groups of very good-average and very good-good.

Tablo 4. Kruskal-Wallis Analysis on the Rosenberg Self-Esteem Scores across Levels of Academic Achievement

Groups	N	Mean Orders	Sd	χ^2	p	Difference
Average	10	81.00				
Good	50	51.92	2	9.66	.008	Very Good-Average
Very Good	67	70.48				Very Good-Good

Conclusion

Individuals' self-esteem may be influenced by several factors, as stated by Rosenberg (1965) and Harter (1999). Families, parents, teachers, colleagues, classmates, and environment influence self-esteem in a way (Grafford, 2004). Besides, intelligence, physical appearance, and temparement are the factors that create self-esteem; experiences, culture, society, and environmental factors are the factors that form self-esteem (Chrzanowski, 1980; as cited in Çuhadaroglu, 1986, Harter, 1999).

In accordance with the literature, this current study found that students' self-esteem is independent from their levels of intelligence and academic achievement. This should be kept in mind and get rid of possible stereotypes that students with high intelligence and high achievement cannot have low self-esteem.

Future studies may contunie to examine self-esteem in accordance with other variables in addition to intelligence and academic achievement. The same type of research may also be conducted with different age groups and bigger sample size.